

# LA CRISIS ECONÓMICA EN EL AULA: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE UN GRUPO DE CHICOS Y CHICAS EN EL TIEMPO Y SUS PERSPECTIVAS DE FUTURO<sup>1</sup>

## The economic crisis in the classroom: the social representations made by a group of boys and girls over time and their vision of the future

RAFAEL OLMOS VILA<sup>2</sup>

IES Bernat de Sarrià (Benidorm), España

[rafa.olmos@iesbernatdesarria.com](mailto:rafa.olmos@iesbernatdesarria.com)

Recibido: 15.02.18 / Aceptado: 24.04.18

---

**Resumen.** La investigación indaga sobre la evolución de las representaciones sociales de un mismo grupo de 27 jóvenes sobre la crisis económica actual: primero, cuando cursaban 2º de ESO; y tres años después, en 1º de Bachillerato. Se recoge la información a través de múltiples instrumentos: cuestionarios sobre noticias actuales, entrevistas, grupos de discusión, líneas vitales... En Bachillerato se realiza una investigación-acción para comprobar la incidencia de las clases de Historia Contemporánea en el grupo de 35 estudiantes de Humanidades respecto al grupo de Ciencias (33 estudiantes) que no cursa la asignatura. Los resultados muestran los cambios en las representaciones iniciales y el mayor dominio de los conceptos en el grupo de Humanidades, mientras que en el de Ciencias es mayor la influencia de los medios de comunicación y la actualidad política en sus opiniones.

**Palabras clave:** representaciones sociales, crisis y problemas económicos, pensamiento crítico y creativo, imágenes del futuro.

**Abstract.** The research looks at how a group of 27 boys' and girls' social representations of the current economic crisis changed over time, comparing their representations in the second year of secondary school (aged 13 to 14) with their representations three years later in the first year of upper secondary school (aged 16 to 17). The information was collected using various tools, including questionnaires about current news, interviews, discussion groups and life-related lines of interest. In the first year of upper secondary school, action research was also used to examine the effect on these representations of studying the subject Contemporary History, which some of the children took as humanities students (in a group totaling 35 students) but which some others did not take, having chosen science (in a group totaling 33 students). The results show that those who had chosen the humanities group changed the way they represented the economic crisis and had a greater mastery of the concepts related to it, while the opinions of those in the science group were more notably influenced by the mass media and its coverage of political news.

**Keywords:** social representations, crisis and economic problems, critical and creative thinking, images of the future.

---

## INTRODUCCIÓN

Ningún estudio de la sociedad actual y de los próximos años puede eludir en su análisis la crisis económica. Tras una década desde su inicio, podemos afirmar que esta ha supuesto un avance de las políticas conservadoras y de la austeridad económica. Una parte de la ciudadanía ha asumido la imposición de estas directrices con resignación, mientras que otra se ha movilizó con mayor protagonismo que lo hiciera en el pasado, cuestionando, más allá de la coyuntura de la crisis, los problemas estructurales del modelo capitalista, como, por ejemplo, la desigual distribución de la riqueza o la insuficiente regulación del mercado. En cambio, existe un consenso negativo sobre la clase política, un desencanto mayor y generalizado en las capacidades y en la integridad de los gobernantes.

Nuestra juventud no vive en una burbuja; son conscientes de la situación actual y en sus hogares: de la precarización de las condiciones laborales de sus progenitores, así como de la amplia cobertura que ha recibido la crisis y de sus dramas sociales en los medios de comunicación. Absorben todas estas influencias y mensajes como una amalgama que alimenta sus imágenes y juicios sobre un fenómeno global, este de la crisis, que, además, otorga sentido a las situaciones cercanas que viven.

No solo se trata de una coyuntura que monopoliza la actualidad, sino que sus años de formación académica y laboral y, con ellos, sus sueños se han desarrollado en un contexto de crisis e incertidumbre, conviviendo con los discursos más apocalípticos y con el éxodo de universitarios, de modo que también ha condicionado sus proyecciones de futuro.

## Las representaciones sociales de los europeos sobre la crisis económica

En los países del sur de Europa como Portugal, Italia, Grecia y España, la crisis ha sido especialmente traumática. Los cuatro países comparten una serie de características: una altísima tasa de desempleo, una deuda pública al alza y una prima de riesgo inestable hasta la intervención de la Unión Europea (Zamora-Kapoor y Coller, 2014).

La crisis económica ha estado seguida de una crisis política: los estados nacionales han visto dictadas sus políticas desde el exterior; ha aumentado el descrédito de los gobernantes y todo ello ha dado lugar a movimientos sociales y partidos euroescépticos de diferentes ideologías en Portugal (*Que se lixe a troika!*), en Italia (*Movimento 5 Stelle*), en Grecia (Amanecer Dorado) y en España (15M).

Estos cambios han despertado el interés de los investigadores, desarrollándose macro estudios para conocer cómo la ciudadanía está dando sentido a estos hechos, para identificar las causas y los culpables de la crisis y para averiguar qué confianza despiertan estos nuevos partidos. Desde este planteamiento transnacional, CeMeRS (*Centro Mediterraneo per lo Studio delle Rappresentazioni Sociali*), junto a otros centros europeos, compara la RS (representaciones sociales) de Italia, Grecia, Francia y Rumanía. Parte del proyecto culminó con una tesis doctoral que profundizaba en las RS de italianos y griegos y que mostraba la pérdida del trabajo como la peor consecuencia —«job loss is the nightmare of our times»— y la intranquilidad en el devenir de la crisis —«uncertainty, fear of future»— (Liguori, 2013, pp. 247–249).

Otra investigación reciente compara las causas y soluciones propuestas entre 1086 adultos de Italia, Grecia y Francia (Papastamou *et al.*, 2018). En Grecia e Italia se percibió la debilidad del sistema político como la principal causa. Pero, sin embargo, en Grecia también destacaron el papel irresponsable de los bancos en la concesión de préstamos, así como la existencia de un plan mayor encubierto detrás de la crisis para beneficiar a las élites económicas. Esta idea de la conspiración ocupó el último lugar entre las causas nombradas por franceses e italianos. En Francia, por su parte, se priorizó la falta de regulación del sistema financiero, siendo más mencionada que en los otros dos países, mientras que en Italia la incompetencia de los gobiernos cobró mayor protagonismo en sus respuestas.

Alonso, Fernández e Ibáñez (2016, 2017) realizaron en España grupos focales representativos —desde empresarios de la construcción, amas de casa, funcionarios, tra-

bajadores jóvenes de la hostelería o desempleados—, advirtiendo la evolución de los discursos sobre los culpables. Durante los primeros años de la crisis la ciudadanía se inculpaba al vivir por encima de sus posibilidades, pero, actualmente, y tras incontables casos de corrupción, se señala a la clase política como la mayor responsable. Sin embargo, ni la banca, como en Grecia, ni el entramado financiero, como en Francia (Papastamou *et al.*, 2018) son mencionados en sus críticas (Olmos, 2016; Zurdo y López, 2013). Paradójicamente, junto a esta progresiva despenalización de la ciudadanía por sus supuestos excesos y consumo, se asumen la precariedad laboral y la pérdida de derechos como consecuencias sociales inevitables de la crisis económica.

## Las representaciones sociales de los adolescentes

La *Association for European Economic Education* (AEEE) promueve un estudio internacional para conocer las RS de los adolescentes europeos de 17-19 años de Italia, Austria, Alemania, Irlanda, Francia y el Reino Unido. En un primer trabajo, Aprea y Sappa (2014) entrevistaron a 56 jóvenes alemanes de 17 años sobre su conocimiento de la crisis, su impacto, las causas, las medidas del gobierno alemán y si creían que esta tendría trascendencia en sus futuros individuales. A partir de las respuestas establecieron cuatro categorías sobre sus RS: negacionismo, pensamiento mágico, optimismo y realismo. Sobre la primera, solo 4 negaron la crisis, alegando que su «existencia» respondía a una invención estratégica de los políticos y las empresas. Casi la mitad (27) se clasificaban en la segunda, dentro del pensamiento mágico, pues sí que reconocían los síntomas evidentes, como el desempleo, y también nombraban algunas causas aisladas, pero no eran capaces de elaborar una explicación coherente ni de relacionar las medidas gubernamentales adoptadas vinculadas a los problemas que pretendían paliar. Estos valoraban nula, asimismo, la repercusión de la crisis en sus futuros. Los optimistas (17), tercera categoría, poseían, sin embargo, mayor conocimiento de los aspectos políticos y económicos que envolvieron la crisis y, aunque eran conscientes de las consecuencias sociales, confiaban firmemente en sus posibilidades individuales. Finalmente, la cuarta englobaba a 8 «realistas», que sí evaluaban la incidencia de la crisis en sus vidas, al tener que reajustar sus planes de futuro. Las investigadoras Aprea y Sappa (2014) cruzaban sus resultados con otras encuestas realizadas a la juventud alemana sobre el gran optimismo en sus futuros, concluyendo que «the available data evidence that a predominately optimistic stance as well as a proactive attitude prevails among the young generation in Germany» (p. 64).

Berti *et al.* (2017) realizaron las mismas preguntas a 222 estudiantes de secundaria y 159 universitarios en Italia y a 268 estudiantes de secundaria en Suiza. Los ítalos reconocían que la crisis les afectaba más en su día a día, pero solo el 13% mostró incertidumbre en sus futuros laborales, a semejanza de los adolescentes suizos (11,6%). La ineficacia de los gobiernos fue la principal causa para los estudiantes italianos, frente al papel de los bancos en el caso de los de Suiza. Para los primeros, los bancos aparecieron en el noveno lugar de la lista, mientras que los factores políticos no fueron tan mencionados por los segundos.

Solamente el 58% de los estudiantes italianos y suizos nombraron dos o menos causas, aportando explicaciones muy simples. Quienes mencionaron dos o más lo hicieron en la mayoría (72%) solo citándolas, sin conectarlas dentro de una explicación. Únicamente dos señalaron el origen financiero de la crisis y supieron explicar su impacto en las economías de sus países: «According to one, the fall of the NY stock market `dragged with it all the shares and securities of the international market´. According to the other, the crisis affected the whole world because other countries had taken on American mortgages» (Berti *et al.*, 2017, p. 154).

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de una educación financiera, pero que no se limite exclusivamente a describir de manera aséptica el funcionamiento del mercado, sino que, además, sea crítica con el sistema financiero. No se pretenden solo explicar las acciones que llevaron a la crisis. También se persigue que al análisis, el «saber», le suceda el «saber ser», el actuar correctamente (Santisteban, 2008, 2013). Los acontecimientos en torno a la crisis, los desahucios, el desempleo, las estafas bancarias, el fraude fiscal... exigen la alfabetización económica como parte de la formación de la ciudadanía para poder actuar en un mundo en el que no es posible ubicarse y participar sin los conocimientos económicos.

### CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro centro, el IES Bernat de Sarrià, se sitúa en Benidorm (España), una ciudad mediterránea que fundamenta su economía en el sector turístico. La dependencia del turismo se observa en la Tabla 1: en los meses de verano se duplica el número de contrataciones, pero se destruyen con el inicio del otoño, confirmando el modelo económico de sol y playa.

Tabla 1. Contratación durante el año 2015

Mes	Indefinidos	Temporales	Indefinidos %	Temporales%
Enero	220	2.679	7,59%	92,41%
Febrero	210	2.411	8,01%	91,99%
Marzo	295	3.872	7,08%	92,92%
Abril	301	4.593	6,15%	93,85%
Mayo	307	4.194	6,82%	93,18%
Junio	287	5.114	5,31%	94,69%
Julio	252	5.119	4,69%	95,31%
Agosto	221	3.376	6,14%	93,86%
Septiembre	221	4.019	5,21%	94,79%
Octubre	213	3.649	5,52%	94,48%
Noviembre	194	2.972	6,13%	93,87%
Diciembre	199	3.483	5,40%	94,60%
Promedio	243	3.790	6,17%	93,80%

Recuperado de Núñez de Cela (2016).

Más del 90% de los contratos son temporales, situación que con la crisis ha conducido a una mayor precarización de los trabajos vinculados a la restauración y la hostelería. La construcción y el mercado inmobiliario son

los otros ámbitos afectados por la crisis, significando en muchos casos la pérdida del empleo y perjudicando las condiciones de los trabajadores, como el de los padres y madres de los jóvenes de nuestro estudio.

## PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Ante esta coyuntura socioeconómica, las preguntas que nos formulamos son:

- *¿Cuáles son las RS del alumnado sobre la crisis? ¿Cuáles son las causas, las consecuencias y los responsables? ¿Qué papel otorgan a los ciudadanos, al Estado y a las instituciones internacionales? ¿Qué soluciones proponen? ¿Qué origen tienen, de dónde provienen, estas RS?*
- *¿Cómo condiciona la crisis económica la mirada de estos chicos sobre el pasado y el presente? ¿Ha cambiado la forma de entender los temas del currículo de Historia? ¿Cómo influye en su visión del futuro?*
- *¿Cómo ven su futuro personal y laboral? ¿Y social y colectivo? ¿Cómo las variables de género/clase social condicionan su rol en el futuro? ¿La crisis ha cambiado estos arquetipos?*

El objetivo principal es averiguar e interpretar las RS del alumnado sobre la crisis económica y social, así como sus opiniones y valores. Profundizar sobre su génesis y en los contextos en los cuales se conforman.

En segundo lugar, indagar sobre sus proyecciones de futuro, analizar qué factores condicionan sus sueños y expectativas, los potencian o los reducen a ilusiones, distinguiendo si la clase social y el género limitan los futuribles escenarios laborales que anhelan y los tipos de dificultades, éxitos y frustraciones que ya presuponen.

Y, por último, comparar las RS iniciales sobre la crisis con los aprendizajes adquiridos después de recibir las clases de Historia. Analizar qué impacto, qué influencia tiene la práctica docente. Cómo las propuestas didácticas sobre problemas sociales relevantes y el estudio crítico de las crisis del pasado consiguen modificar o resultan estériles, en sus RS iniciales y proyecciones de futuro.

## PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

### Tipo de investigación

La investigación es: 1) un estudio longitudinal sobre los cambios y continuidades en las RS de un grupo de chicos y chicas sobre la crisis económica desde 2º de ESO (2012) hasta Bachillerato (2016); 2) una investigación-acción donde comprobamos el grado de incidencia de las clases de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato en sus aprendizajes, comprensión de la crisis actual y de los problemas económicos.

En toda investigación-acción cobra especial relevancia el contexto sociocultural que envuelve al estudio. En este caso las características propias de nuestro IES, de nuestro alumnado y de la economía de Benidorm son claves en su realización. Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), algunos de los puntos de la investigación-acción que destacamos son:

- Se caracteriza por una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, para volver a re-planificar con la experiencia e información obtenidas, dando lugar a una nueva acción, nuevas observaciones y reflexiones.
- Su aplicación nos insta a registrar, recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones mediante un diario personal. Supervisamos y hacemos un seguimiento del desarrollo de nuestras prácticas y de cómo funciona nuestro proyecto de investigación-acción.
- Como seres sociales participamos en el grupo de forma activa, en un proceso local, concreto, y dinámico que se construye y se reformula a través del lenguaje, de las actividades e interacciones que conforman la cultura de los grupos.

Los instrumentos y los materiales se elaboraron antes de la investigación y se adecuaron durante su desarrollo. Estuvimos abiertos a la actualidad política y local, la cual influyó y perfiló nuestra planificación y nos hizo revisar nuestras tareas, así como la selección de contenidos de nuestros cuestionarios y actividades del aula. La dinámica de la investigación nos exigió continuamente tomar notas; de igual modo, la observación diaria y el diálogo con los jóvenes de nuestro grupo de Historia Contemporánea nos mostró cuáles eran sus inquietudes académicas y laborales, así como su convicción transformadora en la política.

La investigación sin conexión con la práctica docente resulta infructuosa y la acción docente, enclaustrada en el aula, sin reflexión ni evaluación, y sin compartirse con otros profesionales, se convierte en estéril, incapaz de evolucionar y ligada al ciclo vital del docente. Las dos son complementarias y necesarias desde un planteamiento sociocrítico, coherente con la temática de la crisis y de sus implicaciones. La crisis es una cuestión socialmente viva, un tema cuyo objetivo principal no se limita a entender los ciclos económicos, sino en comprender la realidad actual y las posibilidades de intervenir:

El currículo se desarrolla en un contexto comunitario real –debe estar relacionado con la vida y trabajo de la comunidad de forma explícita–, se compromete con la experiencia real de chicos/as reales debe ser explícito sobre cómo recoge sus intereses y cómo les influye y ocurre en un periodo histórico por lo que

ha de ayudar a los niños a situarse en la historia y a relacionar las cosas que aprenden con sus orígenes históricos. Todo esto significa que el currículo ayuda a los estudiantes a que se vean como productos de una cultura y una Sociedad, con la posibilidad de influir en esa cultura y Sociedad a través de sus acciones. (Kemmis, Cole y Suggett, 2007, p. 115)

Como hemos señalado los acontecimientos que trascurrieron fuera del aula, de forma paralela a la investigación, estuvieron presentes durante todo el proceso. El diseño no fue cerrado, sino abierto a la ventana de la actualidad (González-Monfort y Santisteban, 2011). En muchas ocasiones fue el alumnado el que se hizo eco de los sucesos, el que guio el ritmo del aula, aportando noticias sobre las reivindicaciones de la huelga de estudiantes (Figura 1), las medidas económicas tomadas por el gobierno o sobre el tipo de ocio y servicios de Benidorm y, por extensión, el modelo económico de la localidad. El diálogo y las relaciones entre los problemas del presente y las crisis del pasado fueron fácilmente recurrentes en sus intervenciones en las clases y conformaron una importante fuente de información para la investigación.

**Muestra**

La muestra estuvo integrada por 68 estudiantes de 2º de ESO, de los cuales 27 llegaron a Bachillerato. A través de los testimonios y de la información recopilada de estos últimos pudimos llevar a cabo el estudio longitudinal de 2012 a 2016. La investigación-acción se realizó durante el curso 2015-2016, contando con 68 adolescentes. De estos: 35 cursaron el Bachillerato Humanístico (grupo A) y la asignatura de Historia Contemporánea, mientras que 33 del Bachillerato de Ciencias (grupo B) no estudiaron la materia.

natura de Historia Contemporánea, mientras que 33 del Bachillerato de Ciencias (grupo B) no estudiaron la materia.

**Instrumentos**

Los instrumentos utilizados son:

- Cuestionarios personales, para conocer la repercusión de la crisis en sus familias, sus proyectos de futuro y qué dificultades creen que encontrarán, así como la incidencia que otorgan a la crisis en poder culminarlos.
- Temáticos, con preguntas abiertas sobre quiénes son los responsables y cuáles las soluciones a la crisis en general y, de manera concreta, sobre cuatro noticias relacionadas con los desahucios, el paro, las estafas bancarias y el éxodo universitario, además de indicar y definir el contexto de los principales conceptos relacionados con la crisis que aparecen en las noticias<sup>3</sup>.
- Líneas vitales, elaborando dos ejes cronológicos en los que trazar la vida que desearían tener y la que creían que realmente les esperaba.
- Entrevistas y grupos focales para profundizar en sus respuestas de los cuestionarios y comprobar sus argumentaciones.
- La redacción de una ucronía, en la que construir un relato a partir de este enunciado: *Imagina que, en un futuro, cuando tengas 70 años tus nietos/as te preguntan qué fue la crisis, qué significó para ti en tu adolescencia, ¿qué les contarías?*
- Análisis de sus actividades. La secuencia didáctica en el grupo de Humanidades relacionaba las crisis de 1873 y de 1929 con la quiebra de 2008 utilizando diferentes tipos de fuentes<sup>4</sup> (gráficas, testimonios, mapas, etc.).

Figura 1. Carteles colgados los días antes de la huelga del 13 y 14 de abril de 2016 en la parada del centro educativo



Figura 2. Ejemplo unidad didáctica



Recuperado de Oña (2010).

A lo largo del curso primó el trabajo en el aula de diferentes fuentes sobre las crisis del pasado y los sucesos actuales, recurriendo a las noticias socioeconómicas aparecidas en los medios de comunicación y celebrando debates en torno a sus causas, la repercusión, las soluciones, etc. Algunas de las fichas que se realizaron en clase compilaban documentos del pasado y del presente. Así, contrastaban: las gráficas de la caída de los valores de la Bolsa en 1929 con la quiebra del sistema financiero del año 2008; los testimonios sobre la euforia y el crecimiento de los felices años veinte con la bonanza desde finales de los años noventa del siglo xx y los indicadores del consumo y el IPC; las soluciones económicas recogidas en el New Deal frente a las políticas del FMI o el plan E; las tasas de paro en 1873 y en los años siguientes junto al índice de desempleo en Benidorm; la crisis de sobreproducción industrial del XIX y la excesiva oferta de bienes inmobiliarios; los mapas sobre los flujos de emigración de los europeos de finales del XIX y el éxodo de jóvenes universitarios; los discursos nacionalistas decimonónicos y la creciente xenofobia<sup>5</sup>... Las observaciones en el aula fueron recogidas en un diario de campo que, junto a los diferentes comentarios de fuentes, nos nutrieron de información relevante para la investigación.

### Temporalización

La recopilación de la información se realizó con los grupos de 2º de ESO durante el curso 2012-2013. Tres años después el alumnado de Bachillerato realizó el cuestionario por primera vez durante la segunda semana de diciembre de 2015, días antes de las elecciones generales del 20D. La segunda vez fue en junio de 2016, al final de curso, para poder comprobar la incidencia o no de las clases de Historia.

### LOS RESULTADOS

#### En 2º de ESO (2012)

Con relación a los agentes, colectivos y otras instituciones responsables de la crisis, por un lado, y a su capacidad para salir de ella, por el otro, se les formuló a los estudiantes de 2º de ESO una pregunta cerrada con tres opciones: políticos, bancos y empresarios, en el primer caso, y como posibles solucionadores, los políticos, la Unión Europea y la ciudadanía. El 93% señaló a los gobernantes como culpables; el 7% a las entidades bancarias; y nadie a los empresarios. Las soluciones se divisaron en la Unión Europea (70%), en la ciudadanía (28%) y, minoritariamente, en la clase política (2%).

Las propuestas para los problemas concretos se centraban fundamentalmente en cambiar a los políticos, reducirles el sueldo, vigilar sus acciones o en otras medidas superficiales expuestas de este modo: «Que no sean las cosas tan caras, ¿no se hace el dinero? ¿Por qué dicen que no hay? ¡Que hagan más!» (Erik, 14 años); «Que den trabajo a la gente en paro» (Eva, 13 años); «Que les den una casa» (Carlos, 13 años). Solo tres personas no realizaron ninguna propuesta.

En lo concerniente a los conceptos, los que mejor definieron fueron: «paro» (85%), «deuda» (72%), «hipoteca» (67%), «desahucio» (63%) y «recorte» (55%); mientras que «prima de riesgo» (9%), «tipo de interés» (8%) y «preferentes» (0%) fueron los más complicados. El contexto mayoritario de donde declaraban haber escuchado los términos era, principalmente, la televisión, y, en especial, en los programas de humor y telediarios. En el caso de «hipoteca» y de «recorte», señalaban que también habían sido nombrados en sus casas y en el instituto, respectivamente.

Las profesiones más deseadas, en el caso de los chicos, fueron programador de videojuegos, informático, *youtuber*, *gamer*, futbolista y policía, frente a profesora, doctora y veterinaria, en el de las chicas. Todos —ellos— se veían, en un futuro, cumpliendo con sus expectativas. Sin embargo, la mayor parte de las niñas provenientes de familias con menos recursos se auguraban ejerciendo como cocineras en un bar, peluqueras o como camareras de habitaciones de hotel, coincidiendo con los mismos trabajos desempeñados por sus madres y que dominan en la economía de la localidad. Sus argumentaciones reflejan, de este modo, su baja autoestima: «Quiero ser profesora, pero terminaré como cocinera» (Íngrid, 13 años); «Me gustaría ser doctora, pero tendré más posibilidades de trabajar en el hotel; yo no valgo para estudiar» (Lis, 13 años).

### En Bachillerato (2016)

Primero se presentan los resultados de los dos Bachilleratos de modo conjunto, ya que el cuestionario inicial se realizó antes del estudio de las unidades didácticas sobre las crisis.

El 85% señaló a los políticos como los grandes responsables de la crisis, calificándolos como corruptos e incompetentes. Solo dos incluyeron junto a los gobernantes a la banca.

El 42% no supo proponer una solución general a la crisis. Quienes respondieron optaron un 15% por ellos mismos, los jóvenes, pero excluyendo a los políticos. Otros sí que confiaban en los políticos, pero creían necesaria una renovación (15%), exponiéndolo de esta forma: «Con políticos nuevos, no corruptos» (Luis, 16 años); «Un partido que cumpla, pero diferente de PSOE y PP, ya que han demostrado no saber salir de la crisis» (Mónica, 17 años). Algunos creían en el gobierno actual (7%) o en los políticos tradicionales (9%) y declaraban que «ellos nos han metido y sabrán sacarnos» (Marta, 16 años) frente a una minoría involucionista que alegaba «mi abuelo dice que esto solo lo arregla Franco» (Luis, 17 años), «Franco, que a diferencia de los políticos de hoy cumplía lo que prometía» (Ángel, 16 años).

Los problemas que mejor resolvieron fueron los desahucios: más del 60% fueron respuestas viables, mientras que el resto no supo proponer una alternativa. Ante el paro y las preferentes, en torno al 50% elaboraron soluciones óptimas; además no incurrieron en «crear trabajo» de la nada para los desempleados o «fabricar dinero»

irresponsablemente para los estafados. No fueron capaces, sin embargo, de remediar el éxodo universitario. Más del 65% no supo responder y un 10% cayó en tautologías como «salir de la crisis» e, incluso, un alumno no vio el problema, aludiendo que «se trata de una cuestión de supervivencia» (Aitor, 17 años). Solo el 20% ofreció soluciones al problema como, por ejemplo, «contratos de prácticas para los jóvenes que salen de la universidad, pero dignos» (Carlos, 16 años).

Definieron correctamente los conceptos «paro» (100%), «hipoteca» (100%), «deuda» (98%), «recorte» (96%), «desahucio» (90%) y, en pocos casos, «preferentes» (16%), «prima de riesgo» (9%) y «tipo de interés» (6%). La televisión, igual que en 2º de ESO, fue el contexto mayoritario en donde los escucharon.

Los chicos veían poder hacer realidad sus anhelos profesionales y personales en el futuro, igual que las chicas, ya que solo una creía que no lo conseguiría. Sin embargo, ellos no valoraron las dificultades externas; el 85% opinó que la principal será «tener que sacrificar parte de mi vida social» o «dedicar más horas». No contemplaron tener competidores, ni que la crisis fuera un impedimento. Únicamente el futuro arquitecto concluyó que «con la crisis hay menos obras», pero que eso no le afectaría en el plano individual. El 80% declaró que trabajar de lo que les gusta y un buen sueldo eran sus motivaciones principales.

El placer de desarrollar la profesión preferida era la mayor motivación para las chicas. En conjunto argumentaron: «Que te llene» (Eva, 17 años, profesora de inglés); «Es mi vocación» (Judith, 17 años, diseñadora); «La medicina despierta mi curiosidad» (Tania, 17 años, cirujana), etc., pero también destacaron «poder ayudar a otros» (Mónica, 16 años, profesora de infantil), porque «se me da bien escuchar y aconsejar a la gente» (Inma, 17 años, psicóloga). El dinero fue muy secundario, únicamente dos añadieron el «tener un buen sueldo» (Gema, 17 años, notaria) y «que me dé para vivir bien» (Laura, 17 años, cirujana).

Las chicas sí que vieron en las notas de acceso a la universidad la competitividad, la reducción del empleo con la crisis..., las dificultades externas, pero que no serían óbice para alcanzar sus metas: «Será difícil, pero lo conseguiré» (Aroa, 17 años, bioquímica); «Piden mucha nota, pero confío obtener una buena nota del Bachillerato» (Sofía, 16 años, criminóloga). La crisis podría condicionar sus futuros. Trabajarían de lo deseado, pero creían que quizá habrían de marchar al extranjero o trabajar para otros.

Tabla 2. Elecciones profesionales por sexo

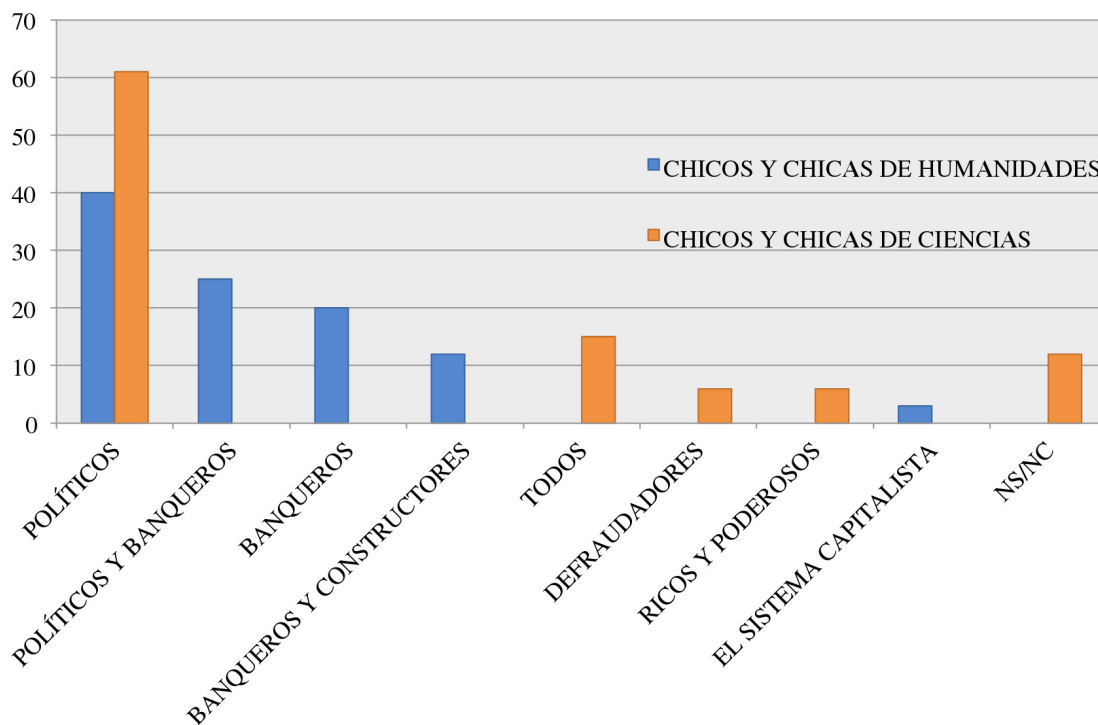
Profesión	Chicos	Chicas
Futbolista	8	
Programador de videojuegos	6	
Médico/cirujana	4	2
Farmacéutico	3	
Militares	2	
Policía	2	1
Arquitecto	2	
Periodista	2	
Geógrafo	1	
Bombero	1	
Economista	1	
Profesor de trompa	1	
Psicóloga		10
Profesora de infantil		8
Profesora de inglés		1
Profesora de educación especial		1
Profesora de primaria		1
Diseñadora de moda		2
Guía turística		1
Tatuadora		1
Notaria		1
Criminóloga		1
Bióloga		1
Bioquímica		1
Pediatra		1
Odontóloga		1

**Después de la práctica docente**

La principal diferencia, después de trabajar las unidades didácticas de las crisis de 1873 y 1929 relacionándolas con la actual, fue la aparición, en el grupo de Humanidades, de nuevos agentes responsables de la crisis: políticos

(40%), políticos y banqueros (25%), banqueros (20%), banqueros y constructores (12%) y el sistema capitalista (3%). En el grupo de contraste, el del Bachillerato de Ciencias, sin embargo, fueron: políticos (61%), todos (15%), ricos y poderosos (6%), defraudadores (6%), y aquellos que dejaron algunos sin responder (12%).

Gráfico 1. Responsables/culpables de la crisis en cada grupo



En el Grupo A, la mayoría (57%) no encontró una solución o la depositó en la sociedad (20%), en los políticos (20%) o en su generación (3%). El grupo B propuso: políticos legales (42%), la gente (33%), nadie (15%), el pueblo y los políticos (3%), una república (3%) o el paso del tiempo (3%).

Los conceptos que resultaron difíciles en el primer cuestionario siguieron sin ser definidos por el alumnado de Ciencias, mientras que el grupo de Humanidades mejoró la definición de tecnicismos como «preferentes» (31%), «tipo de interés» (28%) y «prima de riesgo» (17%). Esta vez, además de los medios de comunicación, señalaron, asimismo, las clases de Historia y Economía como los contextos en los que los escuchaban.

### INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En 2º de ESO la comprensión que tienen de la economía se inscribe dentro del *pensamiento económico subordinado* (Denegri, Etchebarne y Martínez, 2007; Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne y González, 2006); no consiguen dar una explicación homogénea que integre diferentes variables explicativas y que conecte las causas y las consecuencias de la crisis. Siguiendo a Denegri *et al.* (2006), confieren un carácter paternalista a las instituciones. Por este motivo observamos que muchos depositaban

su confianza en la Unión Europea, ante la incertidumbre de la intervención generada por la subida desorbitada de la prima de riesgo. El 70% que confiaba en la Unión Europea no valoraba el precio del rescate en forma de recortes.

No contemplan, tampoco, las consecuencias de algunas soluciones posibles, como, por ejemplo, la fabricación del dinero. Si recuperamos su razonamiento: «¿No se hace el dinero? ¿Por qué dicen que no hay? ¡Que hagan más!», apreciamos que recurren a la máquina del dinero sin pensar en los costes inflacionistas y en sus limitaciones, tal y como nos recuerdan Delval y Kohen (2010):

(...) los más pequeños señalan que cualquiera que disponga de la máquina adecuada puede poner una fábrica de dinero, poco a poco van descubriendo que las fábricas de dinero no son como las demás y que las decisiones sobre quién y cuánto dinero se fabrica depende de instituciones sometidas al poder político, como es el Banco de España. (pp. 46–47)

En el plano laboral, y en edades comprendidas entre 12-13 años, ya observamos el distanciamiento en los proyectos de vida de los niños de familias pudientes respecto a los de las más humildes. La investigación de Armento (2003), que comparaba las elecciones de jóvenes de un barrio residencial y de un distrito urbano degradado, ilustra que quienes tenían menos recursos elegían en

un 40% trabajos no cualificados, mientras que estos desaparecían en la elección del alumnado del barrio residencial. Una situación, por consiguiente, similar a la resultante de nuestra investigación: en 2º de ESO las chicas de madres que trabajaban en los hoteles o bares se veían en trabajos de baja cualificación laboral. Reproducían este círculo vicioso (Willis, 1977), pues, en un futuro, poseerán trabajos precarios que dificultarán la conciliación de su vida laboral y familiar. No debemos olvidar que el factor más importante y el que más determina las posibilidades académicas de los niños es el nivel de formación de las madres (Marí-Klose, Marí-Klose y Granados, 2009):

El logro educativo se transmite intergeneracionalmente. Los riesgos de fracaso educativo también (...). Los resultados ilustran la estrecha relación entre abandono prematuro y el nivel educativo de los progenitores. La vulnerabilidad educativa severa es prácticamente inexistente en las familias donde el padre o la madre tienen educación superior. La vulnerabilidad moderada es 5,6 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores y 11,2 veces mayor cuando es la madre la que tiene estudios primarios. (p. 197)

En la etapa de Bachillerato sus explicaciones se vuelven más complejas e incluyen más factores y causas que en 2º de ESO; desaparece su inocencia en las instituciones políticas, aumentando su desconfianza. Si en el 2º curso de Secundaria prácticamente no contábamos con preguntas sin responder, ahora cuando les instamos a proponer soluciones, encontramos hasta un 50% en blanco. Este hecho evidencia que con la edad adquieren mayor prudencia en responder ante los problemas actuales (Canal, Costa y Santisteban, 2012).

En 2º de ESO, además, el dominio de los conceptos ligados a la crisis de la construcción —como, por ejemplo, «boom inmobiliario»— refleja la incidencia del contexto socioeconómico y urbanístico. Sin embargo, el principal factor en la comprensión del mundo económico en Bachillerato se debe a sus mayores capacidades cognitivas respecto a cuando cursaban 2º de ESO (Delval, 2013; Díez-Martínez, 2016), al relacionar diferentes factores económicos, políticos y sociales en sus explicaciones. Existe el cambio conceptual, una reestructuración sustancial de sus concepciones (Carretero, 2000; Fernández y Asensio, 2000), en este caso sobre la economía. Mientras que con 13 años señalaban el paro como la causa de la crisis y confundían «síntoma» con «síndrome»; ahora, con 17 años, han dado paso a una explicación sistemática de los ciclos económicos, apuntando en sus narraciones al ámbito financiero como el causante de la crisis:

Finalmente, en el tercer nivel, denominado, pensamiento económico inferencial, y que correspondería teóricamente a la adolescencia tardía y adultez, los sujetos son capaces de comprender los múltiples determinantes de los problemas y ciclos económicos, incluyendo nuevas variables y adscribiendo al Estado un rol más realista y despersonalizado. Con esto aparece sustituida la idea de causalidad lineal, propia del nivel anterior, por una conceptualización sistémica del mundo económico. (Amar, Abello, Denegri y Llanos, 2007, p. 364)

Sí que existen diferencias de género en sus futuros personales y laborales. Si observamos la Tabla 2, las elecciones de las 35 chicas y los 33 chicos solo coinciden en dos trabajos: policía y medicina. Parece que hay unas profesiones que asocian a los hombres y otras a las mujeres, en parte porque piensan que están ligadas a unas habilidades o destrezas propias del sexo. De modo que las atribuciones y las competencias que asignan a hombres o a mujeres explican el porqué se ven desarrollando unos u otros trabajos.

Es interesante destacar, también, las diferentes justificaciones de las chicas de Humanidades respecto a las de Ciencias. Las primeras eligen trabajos tradicionalmente desempeñados por mujeres, como la enseñanza o el cuidado de los otros (Comins, 2009). Así, nuestras futuras profesoras o psicólogas justifican sus decisiones desde el altruismo: «Me gusta ayudar a los demás» o «se me da bien escuchar». Las chicas de Ciencias valoran la materia que van a estudiar y no las interacciones personales que implica; además, asumen la competitividad que supone estudiar una Ingeniería, Medicina o Informática, posiblemente por ser grados en los que la proporción de chicos matriculados triplica al de chicas.

Otras investigaciones (Correll, 2001; Red Europea de Información sobre Educación [EURYDICE], 2010) señalan que la percepción de las niñas de que se trata de una esfera laboral masculina las condiciona a autoevaluarse peor en Matemáticas o Física:

En lo que respecta a las autovaloraciones del rendimiento escolar de las alumnas, estas creen que las materias que mejor se les dan son Educación Física, Educación Plástica y Visual y Ciencias Sociales. Por el contrario, piensan que se les dan peor Física y Química, Matemáticas y Tecnología. Entre estas valoraciones y las que emiten sus profesores/as, o las que figuran en las calificaciones de fin de curso se encuentran semejanzas y diferencias. De forma general, podemos decir que las valoraciones del rendimiento

realizadas por el grupo de profesoras y profesores se aproximan a las calificaciones más que las realizadas por las propias chicas. (Padilla, García y Suárez, 2009, p. 941)

Nuestros adolescentes reflejan un claro optimismo en el futuro, un poco superior a italianos y suizos (Berti *et al.*, 2017). La crisis afectará a otros, pero no a ellos, tal y como se aprecia en la investigación de Anguera (2012), en la que el 96% se veían desempeñando un trabajo relacionado con su formación; y al igual que muestran nuestros chicos y chicas, entre los cuales solo una alumna dudó de sus capacidades.

### La incidencia de la práctica docente.

El principal cambio en el grupo A respecto a sus RS iniciales, fue que, después de estudiar las crisis del pasado, señalaron a los banqueros y constructores. Sus aprendizajes les permitieron vislumbrar otros agentes y otras actitudes capitalistas presentes tanto antes como en la actualidad. Más del 95% compararon la sobreproducción de 1873 con la saturación del mercado de la vivienda, y la especulación bursátil de 1929 con la burbuja inmobiliaria. Este dato, la aparición de los bancos como culpables, solo se registraba en las respuestas de los adolescentes suizos, debido a la influencia del contexto financiero (Bonn y Webley, 2000).

En cambio, en el grupo B, los resultados se asemejan a los de otras encuestas en las que se preguntó de forma espontánea a los jóvenes sin mediar las clases de Historia (CIS, 2016; INJUVE, 2012). Los políticos monopolizaron las culpas, quedando impunes la banca y los empresarios. El grupo B acusaba a los políticos y añadía a quienes defraudaban. Cabe realizar la lectura en clave política: cuando elaboraron el cuestionario, el escándalo de los papeles de Panamá dominaba la actualidad mediática, y la aparición de celebridades que no declaraban sus ingresos y, en especial, el ministro José Manuel Soria, que terminó dimitiendo, influenció en nuestros chicos. Realizaron un análisis coyuntural de la crisis, frente al análisis estructural de sus compañeros del grupo A.

El dominio de los conceptos reflejó que los términos fáciles son aquellos que forman parte de sus realidades cercanas. El medio urbano influye en su conocimiento sobre los propios conceptos (Denegri *et al.*, 2007), mientras que los conceptos difíciles, los tecnicismos financieros,

demandan la intervención de las clases (Vera y Cubillos, 2010).

### CONCLUSIONES

Los cambios en sus explicaciones económicas de 2º de ESO a 1º de Bachillerato se muestran en la línea de otras investigaciones. Con la edad consiguen contemplar más factores para analizar la realidad económica, pero aumenta la cautela para emitir propuestas. El pensamiento creativo, formular soluciones viables a partir de los datos que conocen, o al menos hipótesis lógicas, no responde a su inspiración o espontaneidad, sino que requiere de un trabajo previo, un largo aprendizaje de habilidades y competencias, como aprender a aprender. De igual modo, comprobamos que los conceptos técnicos también se aprenden en el aula y se precisa la mediación docente.

Las propuestas didácticas sí que contribuyeron a ampliar su mirada crítica y advertir el peso de otras causas y culpables de la crisis, pero la mayoría no trasladaron estos aprendizajes para aplicar medidas o paliar los efectos y consecuencias de la depresión económica. Estas dificultades conceptuales y resolutivas deben ser incorporadas a los objetivos de la educación financiera.

A pesar de no concretar actuaciones o líneas dentro de la política económica y sentirse desbordados para encontrar soluciones, más allá de cambiar a los grandes responsables políticos, creen que, en el plano individual, sí que son capaces de afrontar la crisis y, por lo tanto, no les afectara en sus futuros.

Los estereotipos de género siguen estando presentes, ligados a determinadas profesiones, e incluso a la propia autopercepción que tienen de sus habilidades y, por extensión, de los trabajos que mejor realizarán, ya que cumplen los requisitos competenciales que culturalmente se les presupone.

Cabe destacar en sus líneas vitales de 2º de ESO el deseo de «fama» como objetivo, independientemente del desarrollo de sus profesiones. Ser famoso —sin especificar, ni importar el motivo— es una meta deseable para los jóvenes. Aunque no era uno de nuestros objetivos, creemos que es un aspecto importante de ser estudiado en futuras investigaciones para comprender sus valores motivacionales.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esta investigación ha recibido el apoyo del Instituto Alicantino de la Cultura Juan Gil-Albert de la Diputación Provincial de Alicante, mediante las *Ayudas a la investigación para la realización de tesis doctorales en Ciencias Sociales y Humanidades* (BOP de Alicante nº20 30.01.2017). Forma parte de la tesis doctoral «La crisi econòmica a l'aula: les representacions socials de noies i noies i les seues perspectives de futur», dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch y la Dra. Neus González Monfort y defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en julio de 2017.

<sup>2</sup> Rafael Olmos Vila, Jefe del Departamento de Ciencias Sociales del IES Bernat de Sarrià (Benidorm). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ, C. J., e IBÁÑEZ, R. (2016). De la moral del sacrificio a la conciencia de la precariedad. Un análisis cualitativo de los discursos sobre la evolución de la crisis en España. *Política y Sociedad*, 53(2), 353–379. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.v53.n2.49380](http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.49380)

ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ, C. J., e IBÁÑEZ, R. (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política. *Empiria*, 37, 155–178. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18983>

AMAR, J., ABELLO, R., DENEGRI, M., y LLANOS, M. (2007). Pensamiento económico en jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de psicología*, 39(2), 363–373.

ANGUERA, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària* (tesis doctoral). UAB, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/117435>

APREA, C., y SAPPA, V. (2014). Variations of Young Germans Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena. *Journal of Social Science*, 13(3), 57–67. doi: <http://dx.doi.org/10.2390/jsse-v13-i3-1318>

ARMENTO, B. J. (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 13–25. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126147>

BERTI, A. E., AJELLO, A. M., APREA, C., CASTELLI, I., LOMBARDI, E., MARCHETTI, A., ... VALLE, A. (2017). Adolescents' and Young Adults' Naïve Understandings of the Economic Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 143–161. doi: <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v13i1.1187>

BONN, M., y WEBLEY, P. (2000). South African children's understanding of money and banking. *The British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 269–285.

CANAL, M., COSTA, D., y SANTISTEBAN, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. DE ALBA, F. F. GARCÍA y A. SANTISTEBAN (eds.), *Educar para la participación ciudadana*

<sup>3</sup> Esta parte del cuestionario se puede consultar en [es.crisiseconomica.wikia.com/wiki/Noticias](http://es.crisiseconomica.wikia.com/wiki/Noticias)

<sup>4</sup> Se pueden consultar estas pruebas en el siguiente enlace: [es.crisiseconomica.wikia.com/wiki/PRUEBAS\\_1873\\_1929\\_2008](http://es.crisiseconomica.wikia.com/wiki/PRUEBAS_1873_1929_2008)

<sup>5</sup> Algunos de los materiales utilizados en las clases de Historia se encuentran en [es.crisiseconomica.wikia.com/wiki/Fuentes\\_crisis\\_econ%C3%B3mica](http://es.crisiseconomica.wikia.com/wiki/Fuentes_crisis_econ%C3%B3mica)

*na en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527–535). Sevilla, España: Díada Editora, S.L.

CARRETERO, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Tarbiya*, 26, 73–82. Recuperado de <http://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7116>

CIS (2016). *Barómetro de abril 2016. Estudio nº 3134*. Recuperado de [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120\\_3139/3134/es3134mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3134/es3134mar.pdf)

COMINS, I. (2009). El cuidado en la trayectoria vital: rompiendo moldes con criterios de justicia y felicidad. *Recerca, revista de pensament i anàlisi*, 9, 81–101. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/148>

CORRELL, S. J. (2001). Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691–1730.

DELVAL, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes*. Madrid, España: Ediciones Morata.

DELVAL, J., y KOHEN, R. (2010). La crisis en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 44–50.

DENEGRI, M., ETCHEBARNE, S., y MARTÍNEZ, G. (2007). La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: Un estudio de Psicología Económica. *Interdisciplinaria*, 24(2), 137–159.

DENEGRI, M., GEMPP, R., DEL VALLE, C., ETCHEBARNE S., y GONZÁLEZ, S. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología*, 15(2), 77–94.

DÍEZ-MARTÍNEZ, E. (2016). Alfabetización socioeconómica y financiera en adolescentes mexicanos del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 130–143. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/861>

FERNÁNDEZ, H., y ASENSIO, M. (2000). El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Tarbiya*, 26, 83–115. Recuperado de <http://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7117>

- GONZÁLEZ-MONFORT, N., y SANTISTEBAN, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41–47.
- INJUVE (2012). Jóvenes, *Actitudes Sociales y Políticas. Movimiento 15M*. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/28/publicaciones/2Sondeo%202011.2b.pdf>.
- KEMMIS, S., COLE, P., y SUGGETT, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia, España: Nau Llibres.
- KEMMIS, S., y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, España: Laertes.
- LIGUORI, A. (2013). *The social representation of economic crisis in different social groups* (tesis doctoral). Universidad de La Sapienza, Roma, Italia. Recuperado de <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/916898>
- MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M., y GRANADOS, F. (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona, España: Obra Social de la Caixa.
- NÚÑEZ DE CELA, J. A. (coord.) (2016). *Benidorm en cifras 2016*. Benidorm, España: Ajuntament de Benidorm. Recuperado de [http://benidorm.org/sites/default/files/documentos/benidorm\\_en\\_cifras\\_2016\\_web\\_1.pdf](http://benidorm.org/sites/default/files/documentos/benidorm_en_cifras_2016_web_1.pdf)
- OLMOS, R. (2016). La recepción de la propaganda política en adolescentes durante un contexto de crisis. *Revista Prisma Social*, 17, 162–183. Recuperado de <http://revistaprismasocial.es/article/view/1281>
- OÑA, P. (15 marzo 2010). La crisis de 1929 y la actual: semejanzas y diferencias [Entrada en un blog]. Recuperado de <http://blogdelahistoria.blogspot.com.es/2010/03/la-crisis-de-1929-y-la-actual.html>
- PADILLA, M. T., GARCÍA, M. S., y SUÁREZ, M. (2009). *Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*. *Revista de Educación*, 349, 311–334.
- PAPASTAMOU, S., CHRYSOCHOOU, X., PAVLOPOULOS, V., PRODROMITIS, G., POESCHL, G., MARI, S., ... RATINAUD, P. (2018). Attributing and Managing the Crisis: Lay Representations in Three European Countries. *International Review of Social Psychology*, 31(1), 1–11. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/irsp.148>
- Red Europea de Información sobre Educación [EURYDICE] (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Recuperado de <http://docplayer.es/8459557-Diferencias-de-genero-en-los-resultados-educativos.html>
- SANTISTEBAN, A. (2008). Ciudadanía económica: comprender para actuar. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 16–25.
- SANTISTEBAN, A. (2013). La alfabetización económica de la ciudadanía. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 62, 21–30.
- VERA, M. I., y CUBILLOS, F. (2010). Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 3–15. Recuperado de <http://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191354/257201>
- WILLIS, P. (1977). *Aprender a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal.
- ZAMORA-KAPOOR, A., y COLLIER, X. (2014). The Effects of the Crisis: Why Southern Europe? *American Behavioral Scientist*, 58(12), 1511–1516. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764214530649>
- ZURDO, Á., y LÓPEZ, M. (2013). Estrategias e imágenes sobre la crisis en el espacio social de la nueva pobreza. Representaciones sociales y atribuciones causales. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(2), 383–433. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/rev-CRLA.2013.v31.n2.43224>